¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?

by **DECEDUCANDO**

Daniel Brailovsky (1)

¿Por qué la pedagogía es importante para un maestro?

Así como se dice que la filosofía es la madre de todas las ciencias, podríamos decir que la pedagogía es la madre de todas las ciencias y disciplinas de la educación. De hecho, no estaríamos definiéndola mal si dijéramos que se parece muchísimo a una filosofía – o a una especie de filosofía política – de la educación. Hacer pedagogía es, ni más ni menos, **recorrer una serie de reflexiones sobre la educación**, y especialmente sobre la educación que sucede dentro de las escuelas. La Pedagogía es, además, una disciplina que reconoce en las cosas de todos los días problemas profundos y complejos. Ahora bien, después de haber dicho que hacer pedagogía es reflexionar sobre la educación, tal vez lo más adecuado será ahora decir algo sobre qué tipo de **reflexión** propone la pedagogía y decir algo también acerca de la **educación**, y acerca de la educación en las escuelas.

La reflexión pedagógica puede pensarse a partir de unas pocas preguntas bastante simples, pero que demandan un gran recorrido y bastante esfuerzo para ser respondidas, o incluso rigurosamente formuladas. Explorar estas preguntas y descubrir cómo nos ayudan a abrir formas nuevas de pensar la vida cotidiana como maestros, es la misión principal de la pedagogía en estos tiempos. Si nos dedicamos comprometidamente a examinar estas reflexiones, esto nos permitirá conocer un poco mejor el mapa teórico e ideológico de la educación contemporánea, y podremos sentirnos más seguros de lo que hacemos y pensamos. Cuando tengamos un libro en nuestras manos, por ejemplo, o cuando escuchemos hablar a alguien acerca de la educación, seguramente tendremos mejores herramientas para construir una opinión o comprender lo que puede haber detrás de cada idea, argumento, planteo. Estudiar Pedagogía sirve para tener opiniones fundadas acerca de los problemas de la educación. Sirve para leer el diario y entender lo que allí se dice sobre los maestros y las escuelas, y también lo que no se dice. Sirve para entender mejor el sentido de las propuestas didácticas.

Es cierto que la Pedagogía no tiene una aplicación práctica inmediata. No está, como la didáctica, centrada en los aspectos prácticos de la tarea de enseñar. Sin embargo, es imprescindible para los educadores porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, se dicen y se piensan en la escuela. Ser maestro, podríamos decir, no consiste sólo en dominar técnicas de enseñanza sino también, y quizás fundamentalmente, en construir un posicionamiento ético, político y social. Educar es algo más que enseñar, aunque ambas – educación y enseñanza – estén profundamente imbricadas.

Como casi todas las personas han pasado en algún momento de su vida por la escuela, es frecuente que se compartan con mucha libertad opiniones y análisis acerca de la educación. Cualquier charla de café es un lugar adecuado para decir cosas que podrían interpretarse como respuestas posibles a estas preguntas esenciales que plantea la pedagogía. Así, se dicen cosas tales como:

"Para que mejore la educación hace falta una nueva ley y una reforma en los programas de estudio".
"Para ser maestra de primaria o secundaria hay que estudiar más que para ser maestra jardinera".
"El problema de la educación es que se han perdido los valores".
"Los chicos, hoy en día, vienen cada vez más inteligentes".
"Los chicos, hoy en día, vienen cada vez más irrespetuosos".
"Antes, se respetaba más".
"Antes, se estudiaba más".
"Los castigos, están mal, pero a veces hace falta ser duro con los chicos".
"Estudiar de memoria, no sirve".
"El problema de la educación es que…"

El problema con respecto a estas opiniones espontáneas y sencillas no es si son verdaderas o falsas. El problema es que no reúnen los requisitos para comenzar a pensar si son verdaderas o falsas, o ambas cosas a la vez. Sencillamente porque son opiniones sin fundamentos, que no tienen en cuenta la complejidad de los problemas y los reducen a lo que es perceptible desde la mesa de un café, la sala de espera de la peluquería, o una charla de sobremesa. Son planteos intuitivos, casi siempre incompletos y carentes de un sentido de totalidad. Sin embargo, son intentos por responder a las mismas preguntas que preocupan a la Pedagogía. La diferencia es que la Pedagogía se ocupa de construir estas reflexiones de una manera ordenada y sistemática, usando *muchas palabras, bien elegidas y ordenadas* y no *pocas y espontáneas*. La falta de reflexión sobre estos asuntos conduce por lo general a la naturalización de los discursos dominantes, que tienden a ser los más conservadores. Como la Pedagogía es una disciplina científica, además, se ocupa de responder a esas preguntas a través de la investigación, y no a través de la pura opinión espontánea. Por eso, podría decirse que estudiar Pedagogía es volver a recorrer viejas preguntas para entenderlas mejor, para pensarlas mejor (2).

Un ejemplo de cómo piensa la Pedagogía

Por ejemplo, ante la idea de que "estudiar de memoria, no sirve" (uno de los lugares comunes citados más arriba), la Pedagogía se podría proponer analizar la cuestión siguiendo algunas de las siguientes pistas:

1. Preguntarnos qué ideologías educativas se esconden detrás de las críticas a la "enseñanza memorística". Descubriríamos así que la idea de "estudiar de memoria" se ha convertido desde los años 50' o 60' aproximadamente, en la

idea opuesta a “estudiar para comprender”. Y que esta oposición (Memorizar VS. Comprender) está íntimamente relacionada con los modos de comprender la sociedad, la cultura, la economía y la democracia que se transformaron a lo largo del siglo XX.

2. Explorar la relación entre el aprendizaje memorístico y el curriculum de la educación obligatoria: habiendo una larguísima lista de conocimientos que los alumnos *deben*aprender en cada nivel de la escolaridad, y siendo este conocimiento ordenado con criterios diferentes de la curiosidad de los alumnos (que además, al ser muchísimos, tienen intereses y tiempos diferentes) no queda otro remedio que arrancar algunas enseñanzas de sus contextos de sentido.
3. En base a lo anterior, analizar la legitimidad social de los contenidos obligatorios. Es decir: ¿por qué alguien habría de aprender algo que no ha elegido aprender, lo que probablemente tenga por resultado un estudio “de memoria”? (por ejemplo: las tablas de multiplicar, los nombres de las capitales y los ríos, los tipos de costas, los nombres de los integrantes de la primera junta de gobierno, etc.) ¿Quién dice que eso es importante? ¿Con qué justificación los maestros “obligarían” a los chicos a aprender estas cosas? ¿Quién confecciona esa larguísima lista de conocimientos obligatorios, y con qué fundamentos?

Siguiendo estas pistas, desde la Pedagogía se podría esbozar una respuesta a esa pregunta inicial sobre el “aprender de memoria” (y decimos *una* respuesta y no *la*respuesta, porque las interpretaciones pedagógicas nunca son únicas). Tal respuesta podría ser la siguiente: estos saberes que se “imponen” a todos los niños del país (y tal vez del mundo), y que son determinados esencialmente por el Estado, sirven para que existan puntos de encuentro, experiencias comunes, formas de vida y símbolos compartidos entre todas las personas. Sirven para que, cuando salimos a la calle y caminamos entre gente extraña, haya algo en común con los demás. La existencia de contenidos obligatorios da cuenta de un corpus de experiencias que las escuelas deben considerar relevantes para ofrecer a los alumnos, y es una idea política, no didáctica. La asociación entre estos valores fundamentales y la didáctica memorística es una relación que las culturas escolares han instalado, y que puede pensarse en términos metodológicos, didácticos, curriculares, políticos, etc.
El filósofo esloveno Slavoj Žižek (2004), cuenta en uno de sus libros una pequeña historia que muestra un ejemplo de este “punto de encuentro” que brindan las experiencias comunes de la escuela obligatoria:

“Durante una de las manifestaciones anti—apartheid en la vieja Sudáfrica, cuando una tropa de policías blancos estaba dispersando y persiguiendo a manifestantes negros, un policía corría detrás de una señora negra, bastón de goma en mano. Inesperadamente, la señora perdió uno de sus zapatos; obedeciendo automáticamente sus “buenos modales”, el policía recogió el zapato y se lo alcanzó; en ese momento, ambos intercambiaron sus miradas y se dieron cuenta de la inanidad de la situación – después de semejante gesto de cortesía, es decir, después de haberle entregado el zapato perdido y haber esperado a que ella se lo ponga, era simplemente imposible para el policía continuar persiguiéndola para

golpearla con su bastón; de manera que, después de saludarla con una inclinación de su cabeza, el policía dio la vuelta y se alejó…" (3)

Podríamos decir que en esa escena mínima que hizo que se tocaran los universos de estas dos personas, está la mano de la educación escolar: en algún punto de su historia, ambos tenían algo en común. La asociación entre esta idea "acumulativa" de lo común como contenidos obligatorios a ser aprendidos y la idea más general de la convivencia ciudadana es menos nítida, por supuesto, y para completar el análisis es necesario pensar la cuestión desde la perspectiva de los métodos de enseñanza.

Volviendo al tema de "estudiar de memoria", esta oposición entre memorizar y comprender forma parte de otro gran conjunto de oposiciones, como por ejemplo: Autoridad del docente VS. Autonomía del alumno; curriculum centrado en los contenidos VS. Currículum centrado en el niño, entre otras; y tiene que ver además con las fuertes influencias del pensamiento psicológico en la educación, ya que para suponer que los chicos "aprenden repitiendo", o "aprenden razonando", hace falta analizar algunos argumentos desde la psicología, que es la ciencia que se ocupa con mejores herramientas de entender el aprendizaje. Pero a la vez, la psicología es poco sensible al sentido social de las prácticas educativas. Y hay toda una discusión acerca de si lo que pasa en las escuelas se debe pensar desde la psicología o no, y en todo caso, desde qué psicología. Fin del ejemplo.

Pero aunque nos detengamos aquí, esto apenas empieza. Podríamos seguir largamente analizando la cuestión. Nos quedamos aquí, porque esto es sólo un ejemplo. ¿Un ejemplo de qué? Un ejemplo de cómo la Pedagogía desarrolla y profundiza las ideas sencillas (como aquella de "*estudiar de memoria, no sirve*") convirtiéndolas en asuntos más complejos, atravesados de historia, ideología, política, problemas sociales, epistémicos y filosóficos.

La pedagogía nos ofrece un vocabulario

La pedagogía, además, nos ofrece un vocabulario. Hay una serie de cosas que nosotros sabemos, pensamos, sentimos, intuimos, deseamos, acerca de la educación. Y no somos los primeros ni los únicos en pensar, saber o sentir estas cosas. A lo largo de los últimos siglos muchas personas que sintieron fuertemente estas energías fueron haciendo un gran esfuerzo en ponerles nombres que sirvieran para nombrarlas mejor, con detalles, con más ideas y mejor ordenadas. Estudiar pedagogía, entonces, es también aprender ese vocabulario amplio y cambiante. Siempre llegaremos al punto en que necesitaremos discutirlo y cuestionarlo, pero para eso es necesario tener un primer contacto con esas palabras, con el esfuerzo que otros hicieron por ordenar las ideas educativas. Antes de cuestionarlas debemos empezar a usarlas, a balbucearlas, a medirlas, a probarlas para ver si sirven como manera de expresar nuestras propias ideas.

Por supuesto, cada uno tiene sus propias maneras de decir las cosas, porque cada experiencia de conocimiento es única e irrepetible. La finalidad de aprender este vocabulario no es anular o reprimir nuestras formas espontáneas de hablar, sino brindarle a estas formas espontáneas la posibilidad de enriquecerse y crecer.

Reformular el vocabulario, es decir, cuestionarnos con qué palabras hablamos de la educación no es una mera cuestión de léxico. El ejercicio de repensar los conceptos es, de hecho, uno de los ejes centrales de la pedagogía, porque las palabras tienen un poderoso efecto sobre el mundo, y su uso abre o cierra caminos para las políticas, las prácticas escolares y los deseos de las comunidades de construir proyectos.

El vocabulario de la pedagogía, al pulirse y reformularse continuamente, se va volviendo cada vez más complejo. Los textos clásicos de autores como Comenius (siglo XVII) o Rousseau (siglo XVIII) son mucho más simples y "fáciles de leer" que los textos de la Pedagogía contemporánea. Cuando leemos un texto y nos parece que es "difícil" y que se hace necesario leer dos, tres y hasta cuatro veces cada párrafo para comprenderlo, lo que produce esta sensación es en general el hecho que el texto emplea un vocabulario específico. Por eso, recorrer estas palabras, analizarlas, usarlas y tratar de comprender por qué alguien las eligió como "buenas palabras" para hablar de educación, es una tarea que nos resultará útil luego para poder leer cualquier texto científico del campo de la educación, o de otros campos relacionados. Con el tiempo, las iremos problematizando y las comenzaremos a elegir con mayor sensibilidad y cuidado, las interrogaremos, las cuestionaremos. Pero para eso, hace falta en primer lugar leer, comprender, conocer y sensibilizarse con diferentes miradas sobre las mismas preguntas.

A modo de ejemplo de este vocabulario, me gustaría mostrar dos pistas. La primera es, por qué no, una definición de *educación*. La otra, una lista de palabras (y de ideas) que atraviesan esta aproximación a la Pedagogía.

En cuanto a la definición de educación, ofrezco la que escribió Estanislao Antelo (2005), dialogando a su vez con otros autores. Dice:

"Llamo educación, o campo problemático de la educación, al conjunto que se reúne alrededor de las operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos. Entiendo por conocimiento al significado social de símbolos construidos por los hombres, en una época dada, que tienen como característica relevante ser intercambiables, adquiridos de otros mayores mediante aprendizajes y que proporcionan medios de orientación humanos".

El uso de términos como "cachorro humano", "operaciones históricas" o "medios de orientación" en esta definición están allí puestos con una finalidad muy específica y tras descartar muchas otras palabras que fueron consideradas menos apropiadas. Decir "cachorro humano" y no, por ejemplo, "niño", obedece a un diálogo que este autor entabla con cierta visión del sujeto que trata de no estereotipar sus rasgos infantiles y verlo desde una perspectiva más amplia. La expresión "cachorro humano" (expresión que también habían usado intelectuales del campo psicoanalítico, como P. Aulagnier o S. Bleichmar) sugiere nacimiento, llegada al mundo, el estado de una especie de animalidad que demanda ser humanizada, como ya se planteaba en la pedagogía de Comenius. Decir que el conocimiento que ofrece el acto educativo sirve para "orientarse en el mundo", por otro lado, invita a pensar que si el mundo cambia (y en principio, estaremos de acuerdo en que sí

cambia, cada tanto) los medios que harán falta para orientarse en él habrán de cambiar. Es una definición, entonces, que es sensible al carácter histórico de la educación.
Veamos ahora una lista posible de palabras e ideas que surgen de (o aparecen en) el vocabulario de la pedagogía. Para hacerlo, despleguemos un párrafo que emplea ese vocabulario y procedamos a analizarlo.

La escuela moderna y los sistemas educativos modernos se han constituido en base a una idea de igualdad que hoy ha entrado en crisis. La suposición de que una enseñanza homogénea ofrece iguales oportunidades de formación (y consecuente movilidad social) a los alumnos es falsa, porque ignora que, en tanto institución normalizadora, la escuela actúa reproduciendo las diferencias de origen. Las pedagogías críticas han nacido para revisar estos fundamentos y promover una visión del mundo escolar que permita verlo no ya como una maquinaria transparente que distribuye conocimientos, sino como sistemas políticos en los que se dirimen cuestiones sociales.

Apenas tres observaciones acerca de esta frase, una por cada oración del párrafo. En primer lugar, en ella se emplean algunas palabras que tienen sentido dentro de teorías y debates más amplios, que hace falta conocer y comprender previamente para darles sentido. Comienza hablando de la escuela moderna y los sistemas educativos modernos. ¿Qué es eso? No se refiere, claro, a las escuelas que se fundaron más recientemente ni a las que están equipadas con computadoras, sino a las que surgieron en la llamada Era Moderna, con las ideas de la ilustración, la revolución francesa y los ideales de la ciencia positivista. Por eso habla en pasado (dice: "se han constituido") y opone esa escuela a un "hoy" donde esa forma de pensar la escuela estaría en crisis.
En segundo lugar, utiliza algunas palabras propias del lenguaje de la justicia educativa: igualdad, homogénea, oportunidades, normalización, reproducción, diferencias de origen. Cada una de estas palabras tiene sentido dentro de las teorías que las produjeron. La palabra "reproducción", por ejemplo, está tan utilizada y discutida en la Pedagogía que hasta existe una corriente de investigaciones que se denomina "teorías de la reproducción", basadas originalmente en las ideas de Karl Marx y en las de un sociólogo francés que tradujo muchas ideas marxistas a la educación: Pierre Bourdieu, autor del libro *La Reproducción*, junto con J.C.Passeron. En la segunda oración del párrafo se plantea una tesis fundamental de la pedagogía crítica de las últimas décadas del siglo XX: aunque no lo parezca, la escuela es esencialmente injusta y colabora a que los ricos sigan siendo ricos y los pobres, pobres.
Finalmente, la tercera oración de la cita habla específicamente de las llamadas pedagogías críticas. Y aunque en el lenguaje cotidiano la "crítica" se refiere a señalar las debilidades o defectos de algo o alguien, en este caso significa otra cosa. Una pedagogía (o un pensamiento, o una teoría) es crítica cuando promueve explicaciones diferentes de las que suelen aceptarse, y especialmente cuando señala en los asuntos que estudia problemas que tienen que ver con las relaciones de poder.

Como puede verse, el vocabulario de la pedagogía tiene sus vuelos, sus profundidades y sus complejidades. Aprenderlo es un desafío a varios niveles. Inicialmente, y esto no es tan difícil ni tan arduo, se trata de comenzar a balbucear un manojo de palabras que ayudan a no amedrentarse ante un texto que parece difícil, y que inmediatamente, en los apartados que le quedan a este texto, comenzaremos a estudiar. A un nivel más complejo, este acercamiento al vocabulario de la Pedagogía – y de la educación en general – es un modo de explorar los propios problemas educativos ya que, retomando una idea de M. Foucault, el discurso talla y da forma a los objetos que nombra.

Este texto presentará, en lo que resta, tres grandes conjuntos de ideas. En primer lugar, una serie de **preguntas esenciales que la pedagogía formula** y desde las que se pueden pensar los principales problemas de la educación. En segundo lugar presentaré **tres racionalidades o modos de pensar** que, según la opinión de muchos autores, fueron las principales maneras de pensar la educación en los últimos 200 años. Esto va a resultar útil porque cada vez que nos encontremos con ideas acerca de la educación podremos reconocer las influencias que reciben de cada una de estas formas de pensar. Finalmente presentaré un comentario acerca de la historia de la educación que consiste en definir algunos **momentos históricos**importantes, especialmente alrededor de los cambios sociales de lo que suele llamarse la ilustración o la modernidad. La historia puede contarse de muchas maneras, claro, pero en general todos coinciden en reconocer ciertas grandes etapas. Y conocerlas, nos servirá para entender a qué se refieren a veces los textos cuando dicen “en el surgimiento de los sistemas educativos”, por ejemplo, o a qué se refieren las personas en la calle cuando dicen “antes” y “hoy en día”.

Preguntas esenciales que formula la pedagogía

Así como la didáctica se pregunta ¿Qué es enseñar?, o la psicología indaga en la naturaleza del pensamiento, o las teorías del currículum se preguntan cómo definir los contenidos de la educación escolar, la Pedagogía plantea una serie de preguntas referidas, por ejemplo, a la relación adulto-niño, a los rituales escolares y el sentido social de la escuela, a la justicia educativa o al sentido de educar. Veamos algunas de esas preguntas.

Las escuelas
¿Qué es una escuela? ¿Porque las escuelas son como son (es decir: separan a los niños por edades, funcionan dentro de un determinado calendario y horario, enseñan lo que enseñan y no otras cosas, tienen pupitres y pizarrones y tizas y cuadernos y libros, y no otros objetos o modos de comunicar)? ¿Cómo llegó la escuela a convertirse en lo que es? ¿Seguirá siendo siempre así, o irá cambiando? ¿Cómo cambia la escuela, y por qué? ¿La escuela es un lugar de armonía y entendimiento, o un lugar de luchas y conflictos? ¿O ambas cosas? ¿Puede educarse sin escuela?

El sentido de educar
¿Para qué existen las escuelas? ¿Para qué una sociedad necesita escuelas y educación obligatoria? ¿Es cierto, como dicen algunos políticos, algunos próceres, algunos parientes mientras hacen el asado, que "la educación hace un país mejor"? ¿Es cierto que mejora la vida de los que se educan? ¿Por qué? ¿Cómo han ido modificándose los fines de la escuela a lo largo de la historia? ¿A qué distintos intereses ha respondido la institución escolar? ¿Qué significa la experiencia escolar para los estados, las culturas, las comunidades, las familias, los individuos?

La justicia educativa
¿Es justa la escuela? ¿Les da a todos los chicos las mismas oportunidades de aprender y de educarse? ¿Cómo hace un maestro, una escuela, un Estado, para distribuir la educación con justicia, en forma equitativa? ¿Cómo se piensa la idea de "ser justos" en la escuela desde la perspectiva del estado? ¿Y cómo se la piensa desde la perspectiva del maestro? ¿Es posible educar con igualdad, cuando las personas son tan diferentes entre sí? ¿Cómo puede pensarse una educación que sea, a la vez, igualitaria y respetuosa de las diferencias?

La relación adulto-niño
¿Qué significa "ser niño"? ¿Cómo es el "reglamento implícito" para ser un niño y para ser un adulto? ¿Cuáles son las reglas tácitas para que niños y adultos se relacionen? ¿Cómo llegaron a establecerse estas "reglas"? ¿Qué hace falta para ser maestro? ¿Cualquiera puede serlo? ¿Por qué en general las maestras son mujeres? ¿El maestro tiene "autoridad"? ¿Qué significa esto?

Los rituales escolares y el sentido social de la escuela
¿Cómo se relacionan las ideas sobre la educación con las ideas sobre otros aspectos de la vida en sociedad? Es decir: ¿pensamos distinto sobre educación si pensamos distinto sobre política, sobre economía, sobre música, sobre cine…? ¿Por qué las escuelas son lugares en los que se da tanta importancia a los rituales patrióticos? ¿Qué rol desempeñan las familias de los alumnos en la escuela?

Como puede verse, y como habíamos anticipado, se trata de preguntas bastante sencillas. Son preguntas que invitan, más que a ofrecer respuestas inmediatas, a pensar y a disponer de mayores elementos para pensar lo que cada día hacemos con nuestros alumnos, colegas, familias. La Pedagogía asume este esfuerzo de pensamiento y análisis, como su tarea principal.

Tres racionalidades o modos de pensar la educación

Estudiar racionalidades o modos de pensar es bastante más difícil que estudiar conceptos aislados o hechos históricos, por ejemplo. Un concepto, en general, fue inventado por alguien. Un hecho histórico sucedió en algún momento y en algún lugar. Una racionalidad, en cambio, es algo abstracto que hace falta reconstruir a partir de conceptos y de hechos, entre muchas otras cosas. Comencemos entonces por ponerle nombre a cada uno de estos tres grandes movimientos que reúnen

ideologías y formas de concebir las prácticas educativas. El problema es que distintos autores los llaman de distintas maneras, porque ponen el acento en aspectos particulares de cada racionalidad. Yo elegiré algunas que creo que expresan bien lo que cada corriente considera importante para pensar la vida en las escuelas y porque son modos amplios de nombrarlos, adecuados a un abordaje introductorio como éste. Pero veamos primero algunas de las formas en que estas tres grandes visiones fueron denominadas.

Tomaz Tadeu Da Silva, un pedagogo brasileño que estudia las teorías del curriculum (es decir, que le interesa la pregunta acerca de qué se enseña en las escuelas, por qué, desde qué supuestos, etc.) plantea tres palabras para ordenar las teorías sobre educación. Habla de lo **tradicional**, lo **crítico** y lo **poscrítico**. Y muestra en un cuadro al comienzo de su libro algunas ideas que caben dentro de cada tipo de respuesta a estas preguntas pedagógicas (1999):

TEORÍAS TRADICIONALES	TEORÍAS CRÍTICAS	TEORÍAS POSCRÍTICAS
Enseñanza Aprendizaje Evaluación Metodología Didáctica Organización Planeamiento Eficiencia Objetivos	Ideología Reproducción cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y liberación Currículo oculto Resistencia	Identidad alteridad diferencia Subjetividad Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género, Raza, Etnia, Sexualidad Multiculturalismo

A estas teorías tradicionales, críticas y pos-críticas también se las ha llamado tecnicistas, críticas y culturales. O positivistas, sociohistóricas y subjetivistas. O eficientistas, marxistas y psicoanalíticas. En fin, cada denominación se apoya en algún rasgo o influencia de estas grandes corrientes, pero lo que tienen todos en común es que reconocen tres grandes energías que se expresan en ciertas discusiones que vuelven, una y otra vez.

Los nombres elegidos aquí para nombrarlas están poco utilizados, pero son muy descriptivos de estas grandes esencias: **orden fundante**, **crítica socio-histórica** y **críticacultural-subjetiva**. A continuación, algunas observaciones sobre cada uno.

Orden fundante

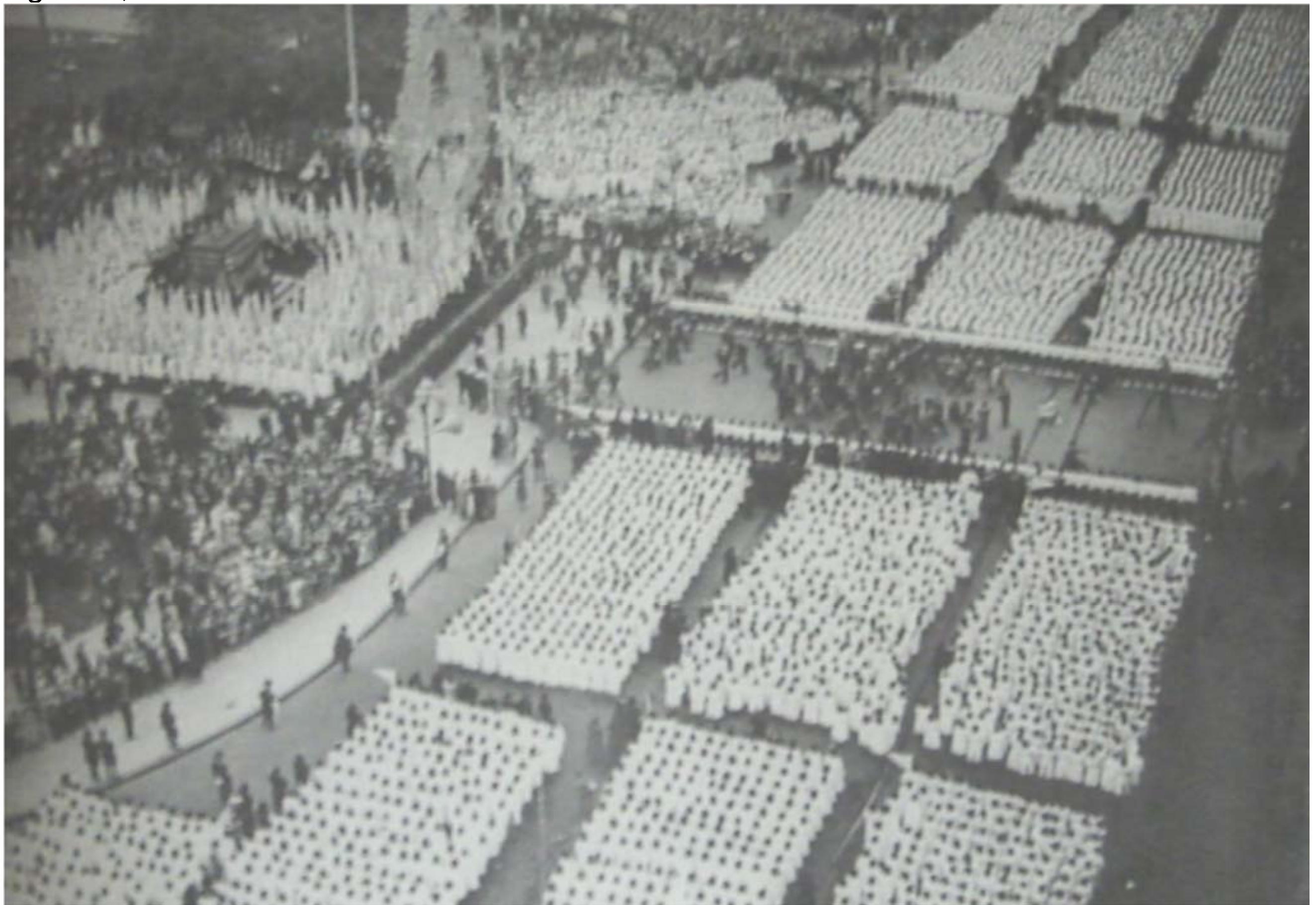
Al primero de estos movimientos lo llamaremos “orden fundante”, ya que la energía que lo sustenta se expresa muy bien en ese propósito: crear un sistema ordenado que sirva para entender la educación, llevarla a cabo, predecirla. Tiene su origen en las ideas iluministas y de la modernidad, que le daban al pensamiento científico una importancia inmensa. “Fundar un orden” significa establecer unas reglas para que las cosas funcionen de una determinada manera, confiando en que será una forma

lo más cercana a la perfección posible, para cumplir los objetivos de la educación. “Fundar un orden” es encontrar, en un contexto dado, el mejor método posible para educar a los niños, la mejor forma de organizar el trabajo de los maestros en las escuelas, las mejores leyes para gobernar los sistemas educativos. Fundar un orden es, además, aspirar a que esos métodos, esas formas de organización y estas leyes le sirvan a todos los alumnos del sistema educativo. La idea de un *orden fundante* es, en definitiva, la idea de un sistema que funcione bien para todos. Como veremos unas páginas más adelante, esta idea surgió con mucha fuerza en el período histórico conocido como la Ilustración. El “padre de la Pedagogía”, Jan Amos Comenius, sostenía una serie de principios pedagógicos basados en la idea de que había que “*enseñar todo a todos*” (el principio de la pansofía). Imaginemos cuánto sistema hace falta para eso, cuántos detalles hay que prever, y en qué medida resulta necesario “fundar un orden”.
Sirva de ejemplo de este modo de pensar en los sistemas educativos una frase de un pedagogo del siglo XVII llamado Julien de Paris. Él escribió:

“Sólo la educación puede ejercer a la larga una influencia decisiva y radical sobre la regeneración del hombre, la mejora de las sociedades, la verdadera civilización y la prosperidad de los estados. Cada generación, si se confiase a maestros dignos de su misión, debería ser la continuación perfeccionada de la generación a la que sustituye. De esta forma la especie humana progresaría firme y seguramente en el amplio camino del progreso en el que la organización social, prudente y firmemente constituida, no correría el peligro de funestos trastornos, crisis periódicas y espantosas catástrofes que con demasiada frecuencia la envían a caminos retrógrados” (3).

Pueden observarse algunos pasajes interesantes en la cita, como por ejemplo la referencia a la *regeneración del hombre* y la *mejora de las sociedades*. Y es que fundar un orden supone también decidir de antemano cómo debe ser regida la vida de las personas y qué significa una “*verdadera civilización*”. Y escribo “verdadera civilización” entre comillas porque, obviamente, es difícil (y también bastante peligroso) decidir cuál es la “verdadera” civilización, el “verdadero” modo de vida, los “verdaderos” valores, que deben regir la vida en común. ¿A quién le tocará ser “verdadero”? ¿A quién le tocará ser “normal”? ¿A quién le tocará, una vez fundado un orden, ser considerado un “camino retrógrado”? Por otro lado, como señala Beech, esta frase revela una notable confianza en el progreso de la especie humana a través de la educación. Esa confianza, diríamos, descansa en el poder de un orden que ha sido instaurado, fundado, establecido.
Pero la energía del orden fundante no está sólo en los viejos años de la modernidad. Cada vez que los maestros nos encontramos en una reunión de personal y necesitamos acordar los modos de planificar la enseñanza, de organizar los momentos de la jornada escolar, de gestionar los problemas y desafíos de la vida cotidiana, esta energía surge, imprescindible, como un espacio instituyente que es un arma poderosa para que le demos a nuestra vida en común una forma lo más parecida posible a nuestros deseos y utopías. Por eso no me gusta llamar a esta racionalidad “tradicional”: porque no es algo superado que haya quedado atrás, sino

una forma de pensar el mundo que no atraviesa profundamente y son la cual careceríamos de herramientas para moldear la experiencia de la vida en común.
La idea de fundar un orden, sin embargo, aunque sea absolutamente necesaria y esté vigente en nuestros días, es una idea problemática que en el pensamiento pedagógico ha generado otras dos grandes racionalidades o modos de pensar, que describiré a continuación.
El ideario del orden fundante tal como se ha concretado en los sistemas educativos ha sido criticado, y mucho. Las otras dos racionalidades surgen como críticas al orden fundante, y consisten en distintas maneras de ver los grandes problemas que genera la intención de fundar un orden. Porque, claro, cuando se pretende crear un "reglamento" general, siempre habrá singularidades y perspectivas que resulten vulneradas, subordinadas, acalladas o invisibilizadas. Un conjunto de críticas tiene que ver con la *mirada sociopolítica*, y el otro con la *mirada cultural o subjetiva*. Vayamos por partes.
Observemos la siguiente fotografía de una formación de alumnos a mediados del siglo XX, en la ciudad de Buenos Aires.



La imagen muestra, en principio, un cuadro ordenado. No sólo porque los cuerpos de todos estos niños están en filas muy prolijas y bien calculadas, sino porque detrás de ese ordenamiento de los cuerpos hay un conjunto enorme de reglas, hábitos adquiridos, normas de conducta y mecanismos de toma de decisiones. En algún lado (tal vez en un reglamento, un diseño curricular, un manual, un libro de texto) se ha escrito que todos deben vestirse, pararse y moverse de esa manera; y esa

decisión reposa (igual que la enseñanza de las tablas de multiplicar, los ríos y las montañas de las que hablábamos hace un rato) en la idea de que todos deben tener algo en común para poder conformarse como una sociedad de iguales. El orden fundante surge de la necesidad de entender a la educación como un gran sistema. No hace falta demasiado orden para enseñarle algo a un niño. Hace falta orden, diríamos parafraseando a la generación de Sarmiento, para sentar las bases que permitan, mediante la educación, imaginar un futuro para todo un pueblo.

Crítica socio-política: pedagogía crítica y nueva sociología de la educación

Sin embargo, también hay quienes miran esa foto y reconocen en ella algunos rasgos violentos. Y se preguntan si vale la pena homogeneizar a todos los alumnos bajo el "disfraz de igualdad" del delantal blanco. Se preguntan asimismo (y dudan) si es verdad que al enseñarles a todos lo mismo y al mismo tiempo, se garantiza la igualdad.

Si un niño llega a la escuela después de haber pasado por una serie de experiencias culturales, acercamientos al lenguaje, lecturas y estímulos ofrecidos en su entorno familiar, seguramente se encontrará receptivo a las enseñanzas de la escuela, que le resultarán familiares y parecidas a las experiencias que se le venían ofreciendo en el hogar. Otro niño, cuyos padres no habían concurrido a la escuela, o que por sus condicionantes socioeconómicos carecen del tiempo y los recursos para brindar ese entorno culturizante, recibe las mismas enseñanzas de sus maestros, pero obtiene peores calificaciones. Cuando la escuela le pone una buena nota al primero y una mala nota al segundo – afirman los críticos a esta racionalidad del orden fundante – lo que está haciendo es "castigar al pobre por ser pobre" y "premiar al rico por ser rico". Porque en general, y no casualmente, la relación de las personas con la cultura está bastante asociada a su nivel socioeconómico.

De esta manera, la escuela "igual para todos" es en realidad injusta, porque culpa a los propios alumnos de su fracaso, por ser pobres. En palabras de uno de los más importantes referentes de esta corriente, Pierre Bourdieu, lo que la escuela hace es *reproducir las desigualdades de origen* de los estudiantes. Esto significa que, responsabilizando a los propios alumnos de su éxito o fracaso, se oculta el hecho de que ya desde el comienzo algunos tenían mejores posibilidades que otros para ser exitosos, pues la escuela está hecha "a la medida de los ricos". La desigualdad que existe en la sociedad, entonces, se reproduce en la escuela.

Los representantes de este tipo de crítica suelen reconocerse bajo el título de *pedagogía crítica* y *nueva sociología de la educación*. También existen algunas conexiones entre este modo de ver la escuela y las propuestas didácticas de la llamada *Escuela Nueva*. La pedagogía crítica analiza lo que pasa en la escuela más allá de la necesidad de que el sistema de enseñanza sea eficaz. Se pregunta ¿eficaz para qué? ¿Eficaz para reforzar los intereses de qué sectores sociales y económicos? A una pedagogía crítica le interesa destacar los problemas políticos y sociales que permanecen ocultos detrás de los asuntos "técnicos". Ese orden, dirán, tiene grietas. Grietas de injusticia social, de paradojas éticas, de ocultamiento de las relaciones de poder.

Retomemos la observación respecto del uso de la palabra "crítica", que aparece en expresiones como "pedagogía crítica", "pensamiento crítico", etc. Lo normal al

emplear el término "crítica" es que se use esta palabra para referirse al acto de señalar y poner de relieve los defectos o debilidades de las cosas. En la ciencia social, sin embargo, significa otra cosa. Usamos la palabra "crítica" para anticipar que vamos a pensar los problemas de un modo riguroso y metódico, como lo hace la ciencia, pero además prestándole mucha atención a las consecuencias políticas de esos problemas, eludiendo reduccionismos y lugares comunes. En otras palabras: mirar la educación críticamente es mirarla sospechando de lo que habitualmente se dice sobre las cosas de la educación, tratando de descubrir a quiénes les conviene que se digan esas cosas, buscando interpretaciones alternativas y haciendo todo lo posible por construir una mirada que favorezca a los que, por lo general, aparecen menos favorecidos.
La crítica consiste básicamente en una lectura plena y soberana de la realidad. Lo contrario de ser crítico, entonces, no es "estar de acuerdo" o "que no te importe", sino adherir, sin pensarlo demasiado, a las opiniones y creencias que se consideran por lo general "correctas". Lo contrario de la crítica es la reiteración automática de fórmulas interpretativas seguras y consolidadas.

Crítica cultural-subjetiva

Un segundo conjunto de críticas al orden fundante tiene que ver con otro efecto de la homogeneidad que este orden promueve. Esta homogeneidad, afirman, ignora no sólo las diferencias de origen "injustas" (ser rico, ser pobre) y las relaciones de poder que existen dentro de la escuela, sino también algunas diferencias que existen entre los alumnos y que son valiosas e importantes para ellos. El orden fundante, en su afán de "igualar", homogeneiza. O sea: considera y fuerza a ser iguales a todas las personas, aún cuando no lo sean tanto, ni en todos los aspectos. Porque obviamente todos sienten distinto, creen distinto y viven su vida de acuerdo a valores diferentes. Y no se trata de una homogeneidad ingenua, porque decide de antemano cual es la "verdadera civilización" y cuáles los "funestos trastornos", retomando las palabras de Julien de París que citamos antes.
La crítica cultural-subjetiva denuncia esta falta de consideración de lo singular, y apunta a mostrar que, en general, la cultura a la que la educación escolar llama "verdadera", es la cultura del hombre blanco, occidental, inspirada en los valores europeos y asociada a la estética y la cultura de la clase media urbana. Privilegia, digamos, unos modos de vida por sobre otros, omitiendo la importancia de las distintas identidades que conviven en la escuela. Dictamina una normalidad arbitraria y somete a maestros y alumnos a su silenciosa hegemonía, para juzgar a todo aquél que no encaje en esa norma. Hay personas de distintas creencias religiosas, de diversas culturas de origen, nacionalidades, cosmovisiones éticas, orientaciones sexuales, o simplemente con distintas experiencias de vida. Pero el que no se ajusta a ese modo de vida hegemónico, podría ser injustamente discriminado o estigmatizado como "el diferente". Esta es esencialmente la crítica al orden fundante que se propone desde esta visión cultural-subjetiva.
Estas críticas suelen sostenerse desde los llamados *estudios culturales*, desde la *teoría de género*, los movimientos que estudian la *multiculturalidad* y también de algún modo desde el *psicoanálisis*. De lo que se trata es de recuperar la identidad, la singularidad, la diferencia: salvarla del efecto "normalizador" de la escuela. Una

crítica parecida podría hacérsele a la industria de la moda, que promueve que todas las personas se vistan del mismo modo, por ejemplo.
En el orden fundante había un intento de búsqueda de lo común, que la crítica socio-política cuestionaba por "falsamente igualitaria", por no ser lo suficientemente igualadora y por no lograr realmente repartir bien "lo común". Esta nueva crítica a la que llamamos crítica *cultural subjetiva* cuestiona otra cosa, relacionada con lo anterior, pero distinta. Sostiene que al buscar lo común a toda costa, se pierde – y muchas veces se aniquila – lo singular. Se pierde la oportunidad de que el encuentro educativo sea ese acontecimiento único, irrepetible y sublime en el que se construye una búsqueda ética, una curiosidad, una épica, una verdadera conversación. Nancy Fraser (2001) ilustra bien la diferencia entre ambas críticas, cuando habla de distintas reivindicaciones en busca de una mayor justicia social, y diferencia entre las demandas de *redistribución* y de *reconocimiento*. Ambas críticas se oponen a la idea de una igualdad falsa y forzada, pero mientras que una mira la diferencia como algo negativo e injusto (la diferencia entre ricos y pobres, paradigmáticamente), la otra se enfoca en diferencias ligadas a la experiencia, y que las personas viven como parte de su identidad (la diferencia entre ser varón y ser mujer, por ejemplo).
Un término que se ha comenzado a utilizar en el marco de estas ideas es el de "diversidad". Allí donde la palabra "desigualdad" hablaba de unas diferencias injustas que debían ser equilibradas y compensadas, la diversidad se refiere a unas diferencias culturales, religiosas, raciales, sexuales, que ameritarían ser reconocidas e incluidas. Hay, sin embargo, toda una serie de críticas al concepto de diversidad. Las críticas señalan que al usarlo, se tiende a producir el mismo efecto que se critica: los "diversos" que el concepto pretende defender terminan siendo los estigmatizados, y los que reconocen y respetan la diversidad, los "normales". Carlos Skliar, referente de esta corriente, afirma en un artículo sugestivamente titulado "La diversidad bajo sospecha" (2000), que hay una serie de "retóricas de moda, como las que reivindican el multiculturalismo o la tolerancia, [que] están anunciando pensamientos de ruptura respecto de las tradicionales formas de nominación de la alteridad". Discute entonces las versiones sobre la diversidad que ven "al otro como fuente de todo mal", "al otro como sujeto pleno de un grupo cultural" y "al otro como alguien a ser tolerado" y analiza las implicancias de cada una de ellas en el lenguaje escolar. Dicen estos autores:
Los programas de educación multicultural operan siempre a partir de un doble mecanismo: la idea de "respeto" hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de "integración" en la cultura huésped. Es en esa duplicidad donde ocurren los conflictos permanentes entre mayoría y minoría, lengua oficial y lengua del alumno, "alta" y "baja" cultura. ¿Será que la educación multicultural es sólo una enunciación del conflicto? ¿O un intento por encontrar en las descripciones conservadoras las soluciones a los conflictos? ¿Se trata de agotar la descripción de la diversidad en la visibilidad del diferente dentro del aula? ¿Un aula políticamente correcta, con algún negro, algún deficiente, algún gitano?
En los discursos que buscan incluir a la diversidad, entonces, hay también un trasfondo político que demanda ser deshilvanado, toda vez que la relación entre "incluidores" y "diversos" es, finalmente, reflejo de las mismas formas de discriminación que pretende denunciar.

A grandes rasgos quedan entonces definidos estos tres movimientos de pensamiento o racionalidades: el orden fundante y las revisiones críticas socio-políticas y culturales-subjetivas que apuntan a cuestionar los efectos de todo orden fundado y establecido (4).

Algunos ejemplos a partir de escenas cotidianas

Sería oportuno ahora ofrecer un par de ejemplos de cómo este conocimiento de las grandes corrientes de pensamiento puede resultarnos útil para comprender escenas cotidianas de la vida en las escuelas, o conceptos más próximos a la enseñanza.

El primer ejemplo apunta a unas palabras que estuvieron muy de moda en las escuelas hace algunos años, y que se proponían clasificar a los contenidos de la enseñanza en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los libros de didáctica nos dirán que se trata de las tres cosas que podemos esperar que un alumno aprenda: conceptos, procedimientos y actitudes. Palabras y teorías, por un lado, pero también modos de hacer y disposiciones del espíritu.

Desde una mirada pedagógica podríamos decir que los contenidos procedimentales y actitudinales están allí para denunciar que los conceptuales no son los únicos, ni los más importantes. Que el hecho de haber pensado siempre la enseñanza como algo centrado en teorías y conceptos (que fundan un orden) ha impedido ver que también se podían enseñar procedimientos y actitudes. La relación entre esas racionalidades y esta sencilla clasificación, claro, no es lineal. Pero sí podemos suponer que los teóricos de la didáctica pueden y quieren hacer esta clasificación, porque de algún modo están atravesados de estas grandes corrientes de pensamiento.

Hay también una conocida distinción entre enfoques de la enseñanza, propuesta por Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, que servirá como segundo ejemplo. Ellos sugieren que existen tres grandes energías que pueden atravesar al docente a la hora de construir su compromiso con el aprendizaje de sus alumnos. Los llama: enfoques “del ejecutivo”, “del liberador” y “del terapeuta”. Como sus títulos ya lo sugieren, refieren a las energías del docente, que podrían estar puestas en “hacer llegar el mensaje” (ejecutivo), “concientizar y emancipar la mente” (liberador) y “acompañar la realización personal” (terapeuta). Es un libro interesante que vale la pena leer, y no nos detendremos aquí a profundizar estos enfoques. Sí, en cambio, señalemos que estos conceptos parecen ser posibles (pensables, necesarios) porque existen en nuestra cultura estas tres grandes visiones que tan claramente se asocian a cada enfoque.

Un poco de historia

Cuando los historiadores se proponen organizar el conocimiento de un tema a lo largo del tiempo, recurren a una de sus principales estrategias: la periodización. Como la palabra lo indica, consiste en establecer períodos. De este modo, partiendo el tiempo en épocas y poniéndole un nombre a cada época, resulta más sencillo analizar los grandes movimientos de hechos, ideas y discursos que se fueron modificando a lo largo de la historia.

Muchas veces los nombres que se le da a las épocas tienen que ver con personas que cumplieron un rol importante dentro de esos procesos, ideas o discursos. Otras veces, remiten a leyes, guerras o revoluciones. El problema con las periodizaciones es que al mismo tiempo que ayudan a comprender grandes procesos de enorme complejidad, pueden terminar simplificando demasiado las cosas. Podríamos terminar creyendo, por ejemplo, que durante el peronismo todas las cosas que sucedían respondían a unas idénticas leyes, emanadas puramente del peronismo. O que en tiempos de la ley 1420 todos los problemas educativos se limitaban a los planteos que esa ley contenía. Y la realidad es siempre demasiado rica y compleja como para rotularla bajo un nombre. En cualquier caso, lo que nos interesa aquí es simplemente identificar apenas algunos de los más importantes referentes que se han tomado en cuenta para periodizar la historia de la educación en nuestra región.
Para comprender la historia de nuestro sistema educativo, es preciso destacar un período crucial de la historia de la educación y la sociedad: la ilustración.
A este período se lo suele llamar genéricamente modernidad, iluminismo o ilustración. Aunque no son exactamente lo mismo, a los efectos de este panorama genérico, los consideraremos en conjunto. Hacen referencia a una serie de transformaciones políticas, sociales, económicas e ideológicas que tuvieron lugar en Europa hacia fines del siglo XVII. Si hubiera que resumir en pocas palabras qué cosa fue la modernidad o la ilustración, podríamos tomar las palabras del filósofo alemán Immanuel Kant. Él dice que la ilustración es una expresión de madurez intelectual del Hombre. Equivale a alcanzar una “mayoría de edad” como sociedad, en el sentido de dejar atrás supersticiones e impulsividades y hacer uso pleno de la razón. Es la época en la que los Estados se empiezan a organizar como Estados-Nación, y los países dejan gradualmente de estar organizados como monarquías, para constituirse en sociedades republicanas democráticas. La ciencia, la filosofía, el arte, la industria, las instituciones, se redefinen y se jerarquizan y se deja de pensar toda la vida social alrededor de los valores religiosos.
Una de las instituciones que comenzó a pensarse en esta época es, claro, la escuela pública. El pedagogo Jan Amos Comenius, a quien ya hemos mencionado como el “padre de la Pedagogía”, publicó en 1658 un libro de ilustraciones que es considerado uno de los primeros libros de texto de la historia. En el *Orbis Sensualium Pictus* hay un capítulo dedicado a la escuela, donde se muestra la siguiente imagen:



Comenius había escrito ya un tratado de Pedagogía llamado *Didáctica Magna* unos años atrás. Le interesaba establecer una serie de reglas y un método para llevar adelante la educación. Su gran utopía era “enseñar todo a todos”, es decir, que la educación dejara de ser una práctica dispersa e intermitente y que se convirtiera en un gran sistema regido por reglas lógicas bien ideadas y llevadas a cabo por maestros idóneos. Ideas que hoy en día nos resultan absolutamente obvias, como educar a los alumnos reunidos en grupos, o dividir esos grupos por edades, formaban parte de los planteos de Comenius, que para aquella época eran muy novedosos. En esa época, a nadie se le hubiera ocurrido criticar a esta forma de organización escolar por avasallante u homogeneizante, porque era una idea naciente y, sin dudas, revolucionaria. Era una idea crítica, en el sentido que hemos dado a este término.

Como acontecimiento político central de la ilustración moderna, suele señalarse el ideario de la Revolución Francesa, con sus premisas de libertad e igualdad y sus valores republicanos.

Ahora bien, este gran abrazo hacia la razón, la ciencia y el progreso generó movimientos sociales y científicos realmente descomunales. La relación de las sociedades con el conocimiento cambió. Y ese cambio, con sus procesos políticos e institucionales, dio lugar a la escuela. Hacia mediados del siglo XIX los Estados europeos (y no mucho después, los de nuestro continente) tenían sistemas educativos que, en su estructura, se parecían ya bastante a los que conocemos en la actualidad. Para esa época aparecieron figuras públicas que acompañaron y sostuvieron la creación de los sistemas educativos. Domingo F. Sarmiento en nuestro país, claro, pero también otros países tuvieron sus “próceres educativos”, como José Pedro Varela en Uruguay o José Escalada en Paraguay, entre otros. Comenzó en esos años la *época de oro* de la educación pública.

Ya a fines del siglo XIX, la sociedad comenzó a pensar a la educación y al rol social de la escuela como algo fundamental. La educación se volvió una “razón de Estado”, es decir: algo que tiene un enorme interés público y de lo que los gobiernos se tienen que ocupar. Por eso a partir de la segunda mitad del siglo XIX los Estados van

creando leyes, ministerios, recursos económicos, procurando la formación de maestros e involucrándose en la discusión sobre los contenidos de enseñanza. Lo que hasta ese momento había sido un asunto más bien privado o local, que le interesaba a las corporaciones de maestros, a los padres de familia o a la iglesia, pasa a ser un asunto público de altísima relevancia.

La modernidad y la consolidación de los sistemas educativos son el gran punto de referencia de todo intento por pensar la historia de la educación. Si hablamos de la época previa, la pensamos en referencia a estos hechos. Si hablamos de los tiempos actuales como "posmodernos", tácitamente también nos referimos a esa época, porque definimos la actualidad como "lo que vino después" de la modernidad ilustrada de aquellos tiempos: post-*moderno*.

Este brevísimo comentario histórico sobre la ilustración/modernidad y su correlato en el surgimiento de los sistemas educativos apunta a señalar que, en toda historia de la educación los períodos que se tienen en cuenta principalmente son tres: el antes, el durante y el después de esta "época de oro" de la educación, que va desde el surgimiento de los sistema educativos hasta fines del siglo XX, y que conforman el gran mapa histórico de la educación.

Para finalizar, una nota de rigor acerca del alcance de estas reflexiones. Las breves consideraciones que hemos compartido en estas páginas acerca de la pedagogía, sus preguntas, sus caminos habituales, ha tenido el propósito de ofrecer un primer acercamiento al pensamiento que se centra en la educación escolar para organizar sus desafíos, repensarla, reinventarla. Como todo panorama general, sin embargo, ha debido omitir muchas cosas importantes, y ha esbozado, de un modo tal vez demasiado amplio, un escenario que está repleto de sutilezas, complejidades y sentidos a los que vale la pena llegar a partir de lecturas más específicas y diversas. El propósito es, finalmente, tentar la curiosidad para seguir avanzando y alentar el recorrido – interminable, apasionante – de pensar la pedagogía.

Bibliografía

Aguirre, Ma. E. (2001) "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3* (1).

Alvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela,* Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Antelo, E. (2005) "La pedagogía y la época", en Serra, S. (coord.): *La pedagogía y los imperativos de la época,* Buenos Aires: Noveduc.

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo (2013) *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Fontamara. Una versión digital del libro puede hallarse en: https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf o en https://goo.gl/UnoKEW

Comenius, Jan (1984) *Didáctica Magna*, Akal, Madrid.

Dubet, F. (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, vol. VII, mim. 21, 1989 (pp. 519-545).

Faria Filho, L., Gonçalves, I., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A. (2004) “A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigaçao na historia da educaçao brasileira”, *Educaçao e Pesquisa*, Sao Paulo, v30, n.1, abril.
Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2001) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu 2001
Ferguson, A. (2000) *Bad Boys: Public School in the Making of Black Masculinity*, USA: University of Michigan Press.
Fraser, N. (2001) “Redistribución y conocimiento”, en Iustitia Interrupta. *Reflexiones críticas desde la posición“postsocialista”*, Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre – Universidad de los Andes, 2001.
Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014) *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
Lash, S. (1997) *Sociología del posmodernismo,* Buenos Aires: Amorrortu.
Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
Skliar, C. y Duschatzky, S. (2000) “La diversidad bajo sospecha: Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 7, 2000.
Tadeu Da Silva, T. (1999) *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica.
Žižek, S. (2004). *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardio*, Buenos Aires: Atuel.

Notas

(1) Pedagogo, formador de docentes, profesor investigador de Flacso / Argentina y del ISPEI Sara Eccleston.
Website: https://sites.google.com/view/dbrailovsky/
(2) Un libro reciente de Grimson y Fanfani (*Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*, Siglo XXI, 2014) profundiza en el análisis crítico de estas supuestas “verdades” superficiales en lo referido a la educación. Allí afirman que “Este libro fue construido contra esas frases y para deshacerlas. Buscamos arrancar las simplificaciones de raíz, porque pensar los problemas y enfrentar los desafíos exige reponer la complejidad propia de un fenómeno que nos interpela cotidianamente y merece ser analizado en múltiples dimensiones: histórica, política, económica, y hasta afectiva y simbólica” (p. 17).
(3) Tomado de: Beech, J. “El malestar en la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional, en Brailovsky, D. (comp.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*, Buenos Aires: Novedades Educativas, col. Ensayos y Experiencias, 2008. Una versión digital puede hallarse en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Jason_Beech-El_malestar_en_la_docencia.pdf o en http://goo.gl/zS2yvV
(4) Un trabajo reciente de Jan Masschelein y Maarten Simons (*Defensa de la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014) retoma las críticas construidas hacia

los sistemas escolares tradicionales y ensaya una defensa de lo escolar desde una visión sensible a esas críticas, resignificando los fundamentos de la institución escolar no ya como fundación de un orden, sino como habilitación de un espacio de posibilidades.